

Title	グレゴリー・ベイトソンの「学習」概念について
Author(s)	渡辺, 徹也
Citation	京都大学生涯教育学・図書館情報学研究 (2002), 1: 103-112
Issue Date	2002-03-25
URL	http://hdl.handle.net/2433/43791
Right	
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	publisher

グレゴリー・ベイトソンの「学習」概念について

渡 辺 徹 也

On the Concept of "learning" by Gregory Bateson

Tetsuya WATANABE

1. はじめに

私たちはみな、「成熟」という言葉を知っている。柿の木にぶら下がっていた緑色の実が次第に赤く色づき、もぎ取って食べたいという感興を誘うようになったとき、私たちはその実が「熟」した、と言う。女の子が第二次性徴期を迎え、やがてそれを通過して、明らかに少年男子とは違う成人女性の身体的特徴を示すようになったとき、女性として「成熟」した、などという言い方をする。男子の「成熟」という物言いもないことはないが、日常用語としてはそれほどお目にかかるものでもない。明らかに、「成熟」という言葉には、次の世代の子ども（柿の場合にはタネ）を産み出すことができるようになったという状態がコア・イメージとして含まれていることが感じられる。E. H. エリクソンは、彼の人間の発達段階モデルの中で、身体的・精神的に「成人」となる条件を満たし、次の世代を身体的にも文化的にも生み出すことができる状態になったことを *generativity* という語で言い表した。gene とは遺伝子のことであり、generate とは「生み出す」ということであり、generation とは生み出された一世代のことであるから、この *generativity* という語は日本語では生殖性などと訳されている。

ところで、「成熟」という日本語に訳されている英語の概念は *mature*、*maturity*、*maturation* といったものである。が、ここで注意したいのは、これらのことばで「成熟を達成した状態」として主に想定されているのは、いわばそのものの特質が最も十分に発揮されている状態だ、ということである。たとえば人間なら働き盛りの壮年期であり、ワインやチーズならその最も食べ頃飲み頃の状態、商業活動なら手形決済の期限が満期を迎えている状態である。なかでも人間に関して「成熟」を語る際には、それは人生前半部の発達課題だ、といった意味での理解が主流であろう。エリクソンの生殖性概念も、「人間の八つの発達段階」のうちの第七番目の「成年期」の課題として取り上げられていて、どちらかというとな彼の叙述のしかた全体が人生の前半に重きを置いたものになっていることは否めない。やはり、ある年齢で「一定程度完成された状態」というのがあるはずだという、ひとつのイメージを前提として言説が構成されていると思わざるを得ない。

しかし、少なくとも日本語の「成熟」という言葉には、何かしら成年となってからもさらなる人としての質的な深化がありうるというような語感がある。外見的には立派な大人が、「私は未熟者です」などと言ったりする。熟したあとの柿の実がそのまま枝に放置され、やわらかくなって今にも落ちそうになった時、その状態を「完熟」と言ったりする。そう考えると、

「成熟」ということばで表現される変化は、「成人」となったあとでもさらに継続すべきものと考えたほうが適切であるように思われる。

長い間、教育学において主要に問題とされてきたのは「子どもの教育」であった。ある発達段階になった時に、その人を「おとな」と認定する。そうすると、それ以降のことを「学」の俎上に乗せる必要はあまり感じられていなかった。教育学とは「子どもに関する学」だったのである。ところが20世紀の経済成長の結果、人間の平均寿命が大幅に伸び、西側工業国では子育てが終わってから（あるいは、子育てが終わる年齢を過ぎてから）あとの長い人生の時間をどのように充実して過ごすかが現実的な問題になってきた。そこで現在では、従来からの「子どもを導く導き方」という意味の教育学（ペダゴジー：ped-ago-gy）だけではなく、「おとなを導く導き方」という意味の「おとなの教育学」、つまり成人教育学（アンドラゴジー：andr-ago-gy）がさまざまな形で構想されるようになってきた（Lindemann 1926、Knowles 1970 など）。

今日、いわゆるグローバル化が地球上を覆い、個々のローカル（場所）がそれまで依拠していた慣習がこれまで以上に急速に相対化され、「いま、ここ」を生きるひとりひとりの人間が自分の振る舞いを絶えずモニタリングしながら自分の行為のあり方を自己決定していかなければならない傾向が強まってきたと見なされている（Giddens 1991）。かつて慣習の拘束力が健在だった頃は、慣習の要求に従ってさえいれば、自分が属する共同体からは「おとな」「一人前」と見なされ、安心して日常生活を過ごすことができた。慣習による拘束は、反面では、慣習による保護でもあった。その慣習の要求を体得するまでの過程を、要するに既存の規範を内面化し、社会学でいういわゆる「社会化」されるまでの状態を「未成熟」と見なしてきていたのである。日本の社会では現在でも旧来からの慣習により拘束される傾向はきわめて強く、西洋的な個人の概念を前提にして日本社会に関する言説を構築すること自体を根源的に批判する声もある（阿部 1999など）。しかしそれでも、慣習の規定力が衰弱していく趨勢は変わらないと思われる。慣習の保護が失われた状態で、日本に住むわれわれにとって「成熟」とは何かを問うことは、そして「自由」「自立」とは何かを問うことは、21世紀を迎えた今日、意義のあることだと思われる。

本稿では、文化人類学を出発点としてさまざまな領域にわたる思索を展開した思想家グレゴリー・ベイトソン（1904-80）の「学習」概念を検討することによって、この課題に寄与することを試みる。そして、生涯「学習」の理念を豊かにするための一項を加えていきたいと考える。グレゴリー・ベイトソンは、第二次世界大戦まではニューギニアやバリ島での文化人類学的調査を主な仕事としていたが、大戦後は精神医学、生物学・遺伝学などの分野で研究を進め、対人コミュニケーションの理論を構築しようとした。とりわけ1960年代半ばでの“反乱の時代”に、彼の論は西欧文明批判としての評価を高めることになる。その後も続けられた、人間と環境を一つのシステムとして統合し、その全体を健康へと導いていくことをイメージした思想的営為は、今日なお次なる時代への一つの指標を示すべきものとして、注目する者が多い。

2. 「学習」と論理階型理論

周知のように、学習という概念については、有機体（人間はもちろん実験室の動物なども含む）の行動が経験を通じて比較的永続的に変容していくことである、というのが一般的定義として定着してきた。学習の成立を実証しようとしたものとしては、パヴロフの条件反射の実験が最も有名であろう。犬にとって本来何の意味もないブザーの音と、生命体としての犬に特定の刺激を引き起こす肉粉を繰り返すほぼ同時に提示すると、ブザーの音と肉粉の刺激によってヨダレを流す反応に連合が生まれ、次第にブザーの音だけでもヨダレを流すようになる。ここにパヴロフは「学習」の成立を見たのである。こういった「学習」観はその後ワトソン、スキナーらの行動主義心理学によって継承されてきた。このような「学習」概念は、日常用語で言ういわゆる学習が知識や技能を修得することを指しているのに対して、より抽象度の高い、従ってとらえる射程の広いものである。

本稿では、人間の生涯にわたる「学習」ということを問題にするのであるが、とりわけ「成人」となったあとの人生後半期におけるそれを考察の対象として念頭に置いている。学術的に確立した、広い射程での学習概念を指定する必要があることは言を待たないのであるが、しかし本稿の目的は行動主義心理学の教えるところだけで事足りりとするのではない。その新たな境地を拓く役割を、ベイトソンの提出した「学習」概念に期待しているのである。

グレゴリー・ベイトソンは狭い意味での「教育学」者ではないが、彼の知的営為において「学習 (learning)」という概念は、決して小さくない比重を占めている。彼の学習概念は、人類学調査に従事していた初期の研究活動の頃からあたためられ、主著「精神の生態学 Steps to an ecology of mind」がまとめられた時点（1971年）で論文「学習とコミュニケーションの階型論」として集約された。ここでは主に同論文に依拠して、ベイトソンの学習概念を見てみたい。

彼の学習理論を理解するにあたっては、まず、数理哲学のラッセルとホワイトヘッドによって提唱された「論理階型理論」(Theory of logical types) を最初に踏まえなくてはならない。これはそもそも論理学から生まれ、共著「プリンキピア・マテマティカ」(1910-13) でまとめられた抽象的な議論ではある。それは概略次のように理解することができる。たとえば、椅子というものをひとまとめにして椅子のクラス（集合）を作るときを考えると、

a ……非・椅子のクラスは椅子のクラスと抽象の等級が同じである。すなわち両者は同じ論理階型に属する。

b ……椅子のクラスが椅子でないとすれば、それに相応して、非・椅子のクラスも非・椅子ではない。

集合Aの補集合を \bar{A} とすると、両者は同じ論理階型に属する。Aと \bar{A} とは対等であって、上下関係にはない。これは単純な数学的集合だけではなく、抽象的なカテゴリーでも同じである。抽象度の等しいカテゴリーは、同じ論理階型に属する。これが前述のaである。また、「椅子のクラス」というカテゴリーは具体的なある椅子（単数・複数）そのものだけではなく、他にも椅子が存在していることを含意して成り立っているものであり、「椅子のクラス」というカテゴリーは具体的な椅子そのものとは抽象の等級が、つまり論理階型が異なる。論理上の上下関

係にあるといってもいい。そしてそれは「非・椅子のクラス」というカテゴリーでも同様である。これがbである。言ってみれば当たり前のようなことではあるが、彼の論にとってはこの論理階型の上下関係の存在が非常に大きな意味を持っている。たとえば彼の論として最も有名なダブル・バインド理論も、与えられるメッセージの論理階型に混乱が生ずるところからスキゾフレニア（「精神分裂病」と訳されている）が発生すると考える。ベイトソンが学習論の前提としている論理階型理論を、おおよそ以上のように概括しておこう。

そしてベイトソンは、「学習」ととらえられている現象をこの論理階型によって整理・理解しようというのである。「学習」という語が、何らかの変化を指していることは疑いがないが、その「変化」は決して平板なものではなく、さまざまな論理レベルが存在する。たとえば最も単純な古典物理学の物体の運動を考えるとときでも、「定位置（ゼロ運動）」「定速度」「加速度」「加速度の変化率」……といったように、「変化」をとらえる論理レベルには次元の異なるヒエラルキー構造が存在している。学習という概念も、これと同じように論理階型によってとらえる必要がある、と彼は考える。それはどんなヒエラルキーであるか。以下に追ってみよう。

まず、反応が一定している場合を想定し、これを「ゼロ学習」と呼ぶ。定まったインプットとしての外界からの刺激に対して、定まったアウトプットとしての反応が一定して見られ、〈主体〉の変化を何ら引き起こさない場合である。心理学の実験室のネズミが、刺激に対して完全に「慣れ」てしまい、もはや何の反応の変化も起こさなくなった場合。工場のサイレンが鳴ったという事実（刺激）から、ただ単に正午になったという情報を受信するのみで、それを聞いた人そのものには何ら変化が起こらないといった場合。また、一般的な機械が示す反応も、インプットとアウトプットとの間に一意対応しかないことがはじめから組み入れられているのであるから、「ゼロ学習」と言うべきであろう。「ゼロ学習」はいわば、「失敗から学ぶ」ということがない、「試行錯誤」ということがない状態のことである。

しかし現実にはほとんどの場合、有機体は、何らかの選択をしなければならず、その結果さまざまな失敗をし、さまざまな試行錯誤を繰り返す。外界からの刺激に対して、有機体は何らかの判断を迫られたとき、仮に次のような判断の基準があると考えよう。

a ……さまざまな選択肢集合のうち、どの選択肢集合を前にして選択を行うのか。

b ……選び取った選択肢集合のうち、どの選択肢を選びとるのか。

こう前提すると、選択の際に、二つの異なった次元におけるエラーの発生がありうると考えられる。

1 ……有機体が、正しい選択肢集合を選びながら、その集合内の誤った選択肢を選ぶエラー。

2 ……選択肢集合そのものの選択を誤るエラー。

私たちの日常生活においても、「判断を誤る」という誤り方の他に、「問題の立て方を誤る」という、より抽象度の高い次元での誤り方が存在することは、多くの人が経験的に知っていよう。ここで問題にしているエラー発生の次元の違いは、これとほぼ相似形になっていると考えることができよう。「ゼロ学習」が「試行錯誤」のない状態、つまり選択そのものをしないか、いつも同じ選択肢をとるので判断が問題にならないような状態とすると、同じ選択肢集合の中で選ぶ選択肢を変えるような変化（前述の1への対応）を〈学習I〉と呼び、選択肢集合それ

自体を変えていくような変化（2への対応）を〈学習Ⅱ〉と呼ぶことにする。

〈学習Ⅰ〉（または「原学習」）は、「試行錯誤」のない「ゼロ学習」の状態より一段高い状態であって、要するに「学習」というものを実証的に定義しようとして心理学の実験室で行われ、叙述されてきたもののことである。パヴロフ心理学の古典的条件づけのケースが、まさしくそれである。犬にとっては本来何の意味もないブザーの音は、最初の時刻 t_1 には何の反応も引き起こさなかったが、時刻 t_2 には肉粉がなくてもヨダレをたらすようになる。この変化のことである。それは、反応がひとつに定まる定まり方の変化、すなわちはじめの反応（ t_1 のときの反応）に代わる反応（ t_2 のときの反応）が、所定の選択肢群の中から選びとられる変化である、と言い換えることができる。

ところで、ここで刺激のもたらされるコンテキストという概念が重要であることに注意が必要である。コンテキストという概念をベイトソンは定義して「有機体に対し、次に行うべき選択の選択肢群がどれであるかを告げるできごとすべてに対する集合的総称である」としているが、心理学実験では実験室の論理として、 t_1 のときの刺激と t_2 のときの刺激とは全く同じコンテキストが繰り返し現れている、ということが前提になっている。この前提は重要である。たとえば、当たり前のことだが t_1 のときのブザーの音と、 t_2 のときのブザーの音は同じである、という前提が成り立たないとこの実験は論理的に成立しない。もちろん、そうすると実証的に定義された「学習」の概念自体が崩壊してしまうのである。ここで心理学での「学習」成立の実験を論ずる際に、ベイトソンもアカデミズム上の慣行にならって、実験上では同じコンテキストが繰り返されうるという前提で論を進めていく。が、そこではコンテキストという概念が存立していることを、ベイトソンは決して軽視させはしない。そしてコンテキストという概念が成立している以上、学習現象が論理階型に従って構造づけられているという理解も、なお説得力を増すのである。なぜならコンテキストの概念自体が、そもそも論理階型づけによって成立しているからである。刺激、刺激のコンテキスト、刺激のコンテキストのコンテキスト……といったような、論理上のヒエラルキーが存在していることは、理論上必然だからである。

〈学習Ⅱ〉（または「第二次学習」）は学習Ⅰの進行プロセス上に生じる変化であり、「学習のしかたの学習」であるといえるが、よりの確に表現するとしたらどのようなになるか。ベイトソンは、一応妥当な説明として、次のように言う。

「行為と経験の流れが区切られ、独立したコンテキストとして括りとられる、その括られ方の変化。その際に使われるコンテキスト・マーカースの変化を伴う。」

コンテキスト・マーカースとは、有機体がコンテキストAとコンテキストBは異なるのだ、ということを区別するための具体的なシグナルを表す概念である。同じ刺激であっても、他の条件が違えば、有機体は同じ反応を返すとは限らない。それはコンテキストが異なっていることを知っているからである。そのことを知らせてくれる情報ソースこそがコンテキスト・マーカースである。

ここで言う学習Ⅱは、先述の言葉で言えば、「問題の立て方を誤る」際の「問題の立て方」の変化、と言い換えることができそうである。学習Ⅰは「試行錯誤」を行い適応することを学ぶのであるから、その「試行錯誤」の回数を減じ、必要以上のエネルギーの消耗を抑えようとするなら、次々に与えられる刺激の全体像、刺激のコンテキストを把握することが必要になる。もちろん、コンテキストと言っても「はい、これがコンテキストです」などと明示してくれるものがあるわけではない。さまざまな行為や経験が何かそれ自体独立したものであるわけではなく、それ自体が何がしかの意味を持っているわけではない。経験の積み重ねから、次々に流れてくる複雑な行為と経験（それは自己の存在それ自体をも含む）に自分で区切りを入れ（「統覚 apperception」）、結果的にこの流れをある特定の型の短いシーケンス——「一連の動き」とでも訳すべきだろうか——の連続として見るような習慣を身につけていく。このことによって、学習Ⅰの速度は次第に上昇していく。行為と経験との流れをある一定のコンテキストと見なして切り取ることによって、行為と経験の流れははじめて意味あるものとして知覚され、自らの生きるという営みをより容易にする力となる。そして、その際にこれぞ目印であると判断して採用されるのがコンテキスト・マーカーである。もちろんこの学習Ⅱそのものも少なくとも初期のうちは幾度にもわたって積み重ねられ、そのたびごとに採用されるコンテキスト・マーカーが更新され、コンテキストの括り方が“進化”する。そうすることによって、学習Ⅰ（具体的な問題への具体的な対処）の経済性が増し、生きるという営みはより困難を減じていくのである。

3. 「道具性」の学習、それを超克する学習

ところで、このような〈学習Ⅱ〉（または第二次学習）の成立を、同じ「学習」という概念のもとに統一的に把握しようとした根本的な意図はどこにあるのか？ むろん、それまでアカデミズムの世界で「学習」の名のもとに認知されていたのは、パヴロフの実験のような形で実証的に示された「学習」であった。その際に問題設定されていたのは、「犬は、いかなる条件のもとで、ベルの音に反応してヨダレをたらす行動を学習するか」といった問いである。だが、「犬」を研究の対象としてのみ見る科学者自身のこの発想、習慣、生き方そのものこそが、ベイトソンにとっては問題なのである。そう考える理由は一体何か？ 若きベイトソンがマーガレット・ミードとともに文化人類学的比較研究に従事していた1930年代、当時のヨーロッパ知識人が共有していた重要な問題意識があった。20世紀初頭の第一次世界大戦の惨禍を経て広まった、ヨーロッパ文明そのものに対するあの問いである。西洋近代には何か本質的な問題があるようだ。それを乗り越え、人間を操作対象とする科学主義から脱却して、いかに全体主義と闘い、真の民主主義を実現していくかという課題。それに応えようとしたところに、ベイトソンの出発点があったのである。物理学の成功に象徴的に見られるように、近代の知は目的合理主義に基づいている。人間の生をとらえるに際しても、instrumentality「道具性」ないし「目的志向性」と、向かうべき到達点を示す「青写真」は必要不可欠な要素であると見なされてきた。ビジネスマンは言うに及ばず、学者も役人も、みな人間的事象を目的論的にとらえ、設定されたゴールにいかに行き着くのか、という思考パターンを共有しているのである。手段と目

的の分化。この思考習慣自体を相対化しなければならないのではないかというのが、一番の根源にあるベイトソンの問題意識である。

「道具性」の習慣とは科学的には一体何であって、その習慣はどのように学習されるのか。もちろん、「道具性」の習慣とは未来を意識することと不可分にある。だからそれが時間性を持った、時間的シーケンスをとらえる上での習慣だということは明らかだ。時間的シーケンスをとらえる上での習慣とは、行動を枠づけるコンテキストを括り取る上での習慣、といってもいい。犬の実験にひきつけて言うならば、「犬は、いかなる条件下で、(それ自身の行動も一部に含む) かぎりなく複雑な事象の流れに区切りをいれ(それを「統覚」し)、結果的にこの流れを、ある特定の型の短いシーケンスの連続として見るような習慣を身につけていくのか」という問題をこそ立てる必要がある。ベイトソンの問いは、パヴロフの問いから抽象の階段を一段踏み上がったところにある。そして実際、心理学の実験室で、被験者となる動物あるいは人間が、実験を経ていく中で次第に“優秀な”被験者になっていくという現象が見られる。ただ単にしかるべき時点でヨダレをたらすことを習得したり、無意味な音節を丸暗記したりすることだけでなく、いわば「学習することを学習する」という、はじめに研究者たちが設定したのよりも抽象性と一般性の度合いが高いレベルの現象がごく普通に起きていくのである。ベイトソンはここに注目する。それは、実験心理学者が準備している学習プロセスのいわば副産物として得られる種類のもので、「被験者が特定の型のコンテキストあるいはシーケンスを捜し求める習慣——事象の流れが、ある特定の有意味な型に収まるように区切る習慣——を身につけていく」プロセスである、ということができる。「学習を学習すること」とは統覚習慣——有機体が自分自身の行動をもその一部として含む出来事の流れを捉える習慣化された捉え方——を身につけることに等しい。実験上も「原学習の速度の漸次的上昇」が確認され、このことをベイトソンは原学習(学習Ⅰ)に対比して第二次学習(学習Ⅱ)と呼んだのである。

学習Ⅱは、心理学の実験室を離れてみると、われわれの現実世界に満ち満ちている。切れ目なく連続する行為・経験・事象の流れを一定の意味あるコンテキストとして切り取り、事態に効率的に対処していく習慣。それは、同じ学習Ⅱの範疇に入れることができることからの中でも、最も原初的なものから、最も高度で複雑なものまで広い範囲にわたって認められる。とりわけ、対人関係上での恒常的なパターン、つまり“依存性”“勇気”“消極性”“諦めやすさ”などといった形容詞で表現される、いわゆる「性格」といわれる特質は、この学習Ⅱによって形成される中での最大限に高度なものであると言えるだろう。たとえばベイトソンは、

「“性格”の名で呼ばれてきたものは、実のところ、その生物が出会ったコンテキストをどのように解釈するか、その解釈のシステムにほかならないのだが、それは遺伝的にも、学習によっても決定されうるということである。」(「精神と自然」p. 157)

と言明している。そしてまた、ベイトソンが性格形成を「学習」の範疇でとらえたことが、彼の「学習」理論を他には見られない特徴的なものに、そしてまたきわめて革新的なものにしている。

学習Ⅱにおいて習得されるのは、連続する事象の流れを区切ってまとめるそのまとめ方なのであるが、これは正しいとか間違っているとかいう性格のものではない。それは、インクのしみを見るときに各個人によって違ったふうに見えるように、正しい見方とか間違った見方とかいったものはない。ただ単にそういう見方で見えるというだけである。そして、その事象のまとめ方というのは、どのような内容のものであっても、その有機体にとっては一般に自己妥当性を持つものであり、統覚習慣として持続性を持つ。コンテキストというものを外的な出来事ばかりでなく当の有機体の行動自身も含む全体として考えるのであるから、有機体は自分の期待する型に添って全体のコンテキストが収まっていくように行動する、ということ意味する。そして少し考えれば明瞭なように、この学習Ⅱが事態に対処するにあたっての認識と行動のパターンを確立することであるとするならば、それはいったん出来上がってしまうと、そのパターンを根底的に揺るがすような事態が発生しない限り、基本的にはそのままひとり歩きし、その有機体を拘束することになる。それはその有機体を安定させているという面もあるが、別の面からはその有機体を保守的にしているとも言える。こうして、いったん習得された学習Ⅱの学習内容は、それ自体として確立・固定化してしまい、それをあらためて根本から消し去るようなことはほとんど不可能になる（日本語でいう「三つ子の魂百まで」というのに近い）。

「一個の生物の“性格”として出来上がった状況を本気で変えようというのは、途方もなく難しい試みである。個々の行為に変化を与えることは比較的楽にできるが、それとこれとの間には根本的な違いがある。行動のパラダイムを変えさせるには、認識論を変えさせようとするのと同じくらいの——そして同じ性格を持った——困難がつきまとうのだ。」（「精神と自然」p. 168）

だが、宗教的回心というような場合においても、サイコセラピーの場合でも、この難しい課題に挑戦し乗り越えようと試みられているのであり、それが実現した際に成立しているのが学習Ⅲであるということができる。サイコセラピストは学習Ⅱのレベルで患者の生き方そのものにしみついているさまざまな生きるうえでの前提に挑戦しているのであり、それが極めて困難なことだというのはあらためて確認するまでもないが、しかし少なくともそれで更正する患者がいるという事実もまた押さえておかなければならない。〈学習Ⅲ〉は〈学習Ⅱ〉の進行プロセス上の変化であり、〈学習Ⅱ〉が行動するにあたっての選択肢群そのものを変更する変化だとすると、〈学習Ⅲ〉はそれより一段高い論理階型上の変化、つまりあれやこれやのさまざまな選択肢群が存在しているそのシステムの全体が修正される変化だということができる。

学習Ⅱによって人は、学習Ⅰレベルでの問題解決に費やされる思考プロセス（またはニューロン経路）の経済性を獲得する。その到達したところにあるのが「性格」の形成である。つまり自分の生の過程で遭遇するさまざまなことをいちいち抽象的・哲学的・美的・倫理的に分析する手間が省け、「これが優れた音楽かどうか知らないが、しかし私は好きだ」という対処の仕方が可能になるわけである。さらに言えば、「私」とは「性格」と呼ばれる諸特性の集合体であり、コンテキストの中での行動のしかた、また自分がその中で行動するコンテキストのと

らえ方、形づけかたの「型」なのであり、要するに「私」とは学習Ⅱの産物の寄せ集めなのである。そして、これらの身にしみついた前提を引き出して問い直し、変革を迫るのが学習Ⅲだといえる。学習Ⅲは、「自己」の根本的な組み換えを伴うのである。

したがって、学習Ⅲへの飛躍には危険が伴う。その落伍者にはしばしば精神医学によって「精神病患者」のレッテルが貼られる。しかし、学習Ⅲがきわめて創造的に展開した場合、学習Ⅱレベルでの矛盾が解消するとともに、個人的アイデンティティがすべての関係的プロセスの中へ溶出した世界が現出することになるかもしれない。そしてそれはいわゆる「大洋感情」と呼ばれるような感覚、自他の境界が消失し、宇宙全体が自分と一体化しているという超越的な、しかし現実によりうる感覚なのであろう。

ベイトソンの「学習」概念はおおよそ以上のように展開される。

4. インフォーマルな〈学習Ⅲ〉

さて、教育を論じ学習を論ずる時、しばしばフォーマル、ノンフォーマル、インフォーマルなどといった区別をする。「生涯学習 lifelong learning」はユネスコなどを通じて国際的にも公式の概念として確立しているが、その際の「学習」とはフォーマル、ノンフォーマル、インフォーマルなすべての態様を含んだものと受け止められている。そのインフォーマルな「学習」の中に、ベイトソンが「学習」概念で示したものの、特に「学習Ⅲ」を数え入れることは不当ではないように思われる。いやむしろ、積極的に歓迎する声があるかもしれない。西側工業諸国におけるさまざまなセルフヘルプグループの叢生はそういう傾向を見せつけているように思えるからだ。もちろん、ベイトソン自身もそれらセルフヘルプグループの草分け的存在であるA A (Alcoholics Anonymous；米国を出発点として世界的に広がっていったアルコール依存症者の当事者グループで、「無名のアлкоホリックたち」という意味) におおいに注目し、自分の理論構築の有力な触媒としている。

日本においても、生涯「学習」ということを考える際に、常に頭の片隅に置いておかなければならないだろうことがある。市井の普通の人々が、しばしば「人間、一生、勉強だ」「学校の勉強だけでなく、社会勉強も必要だ」といったことばを口にすることだ。そこにみられる「一生、勉強」「社会勉強」という「学び」のイメージを忘れるわけにはいかないだろう。その「一生、勉強」「社会勉強」というときの「学び」のイメージは、特に後者の「社会勉強」というときには、日本的ないわゆる「世間知」を身につけること、という色合いが濃厚であることは間違いない。しかし生きていく上でさまざまな困難に出会い、そのことを乗り越えて次なる生のステージへ進み出ていこうとするときに、自分の生き方そのものを根本から問われるような事態に遭遇する経験は、洋の東西に関わらず、あるいはエスニシティや文化を問わず、多かれ少なかれ誰にでもあるのではなかろうか。その際の「問われ方」はさまざまではあろうが、それが真に自分の実存に関わる根源的なものであることも皆無ではなかろう。周知のように、日本の文化環境の中では、仏教のとりわけ禅宗が、そんな要請に応えるものとして存在している。しかし禅の目指すものはベイトソンの「学習Ⅲ」によく似ているし、ベイトソン自身も禅に親近感を覚えているようである。「学習Ⅲ」に関するベイトソンの理論構築は、禅僧や西洋

の神秘家がことばで表現するのは困難だと感じていることをあえて言語化しようとした試みだといってもよさそうである。

さて「成熟」という課題に対する回答のひとつとして、それは「学習Ⅲ」を達成することだ、あるいはその達成へと向かうことだ、という仮定が成り立ちそうである。日本においては「西洋近代的自己」なるものが成立しているのかいないのか議論の錯綜するところだが、ある面では「西洋近代的自己」成立以前ののであるのに、また別の面ではきわめて「近代」的であり、その「近代」的な問題性があらゆる領域で噴出している、というまとめ方をしても極端に不当ではないだろう。そして、事実として、日本においてもAAのようなセルフヘルプグループは間違いなく広がってきている。その事実は、明らかに、日本においても自我レベルでの「近代」化が進展してきており、その弊害が意識されるようになってきていること、そしてそれを乗り越えようとする動きが進んでいること、を表しているように思われる。その弊害とはズバリ何だろうか。ベイトソンは近代西洋人が「報酬を得ることと苦痛を避けることを動機とする、道具的コンテクスト」を日常的に生きているということを根源的に問題にしていた。日本でもそれは同じであろう。道具的コンテクストを生きざるを得ない苦しさこそが、セルフヘルプグループの叢生の背景にあると考えるのが適当であろうと思われる。

道具的コンテクストではない、別の「生き方」があるのだということを「学ぶ」こと。いわばそれが「学習Ⅲ」であり、そういう「学習」への要求が、静かに、しかし広く深く社会に浸透してきつつあるということ。今日、インフォーマルな「生涯学習」をも視野に入れて考えるとき、このような視点を忘れてはならないと思われるのである。